

Lluch-Molins, L. & Cano-García, E. (2022). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación competencial en el marco del desarrollo profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 79-91.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.514961>

Diseño y validación de un instrumento para la evaluación competencial en el marco del desarrollo profesional docente

Laia Lluch Molins, Elena Cano García

Universidad de Barcelona

Resumen

En este artículo se presenta el proceso de creación de un instrumento de evaluación de las competencias docentes aplicable a lo largo de diversos ciclos de vida profesional. Tras diseñar y validar un marco teórico global de las competencias clave del profesorado, se explican los pasos seguidos para la construcción de las rúbricas asociadas a los diversos niveles competenciales, así como los cuestionarios de percepción competencial vinculados a cada uno de los grados de la escala establecida por la rúbrica. Se procede a una aplicación piloto con el fin de validar las herramientas creadas, además de obtener un primer avance de los resultados de un programa formativo de profesorado de China. Los resultados, recogidos en términos de percepción de la mejora en el desarrollo competencial, permiten insinuar logros en la mejora de la competencia vinculada a la acción comunitaria, inicialmente baja y en la competencia de evaluación. Respecto a la validación, los datos recogidos, a falta de posteriores análisis, permiten atisbar que se trata de rúbricas y cuestionarios válidos para autoevaluar el nivel de desarrollo competencial y proceder, en el marco de los procesos de desarrollo profesional, a su mejora continuada.

Palabras clave

Autoevaluación; competencias clave; desarrollo profesional; profesorado.

Contacto:

Laia Lluch Molins, laia.lluch@ub.edu, Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona. Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona.

Proyecto financiado con el soporte del Programa Erasmus+ de la Comisión Europea.

Design and validation of an instrument for assessing teaching competences within the framework of teacher professional development

Abstract

This paper presents the process of creating an instrument for assessing teaching competences applicable throughout various professional life cycles. After designing and validating a global theoretical framework of the teachers' key competences, the steps followed for the construction of the rubrics associated with the various competence levels are detailed, as well as the competence perception questionnaires linked to each of the grades of the scale established by the rubric. A pilot application is carried out in order to validate the tools created, in addition to obtaining a first preview of the results of a teacher training program in China. The results, collected in terms of perception of the improvement in competence development, allow us to suggest achievements in the improvement of competence linked to community action, initially low, and in assessment competence. Regarding validation, the data collected, in the absence of further analysis, allow us to see that these are valid rubrics and questionnaires to self-assess the level of competence development and proceed, within the framework of professional development processes, to their continuous improvement.

Key words

Self-assessment; key competences; professional development; teachers.

Introducción

Las competencias docentes como marco para el desarrollo profesional

Desde el Consejo de Lisboa (2000) se han realizado grandes esfuerzos para implementar el enfoque basado en competencias en las instituciones de educación superior. Sin embargo, los niveles de implementación, así como los resultados, varían mucho no solo entre países, sino también entre instituciones dentro del mismo país (Villa, 2020), dificultando así la ansiada transparencia que el MECES y la Declaración de Bolonia persiguen.

En el campo de la formación docente, algunos trabajos han tratado de identificar y desarrollar las competencias clave de los docentes, ya que se considera que las competencias de estos constituyen un elemento central del sistema educativo (Darling-Hammond et al., 2017; Pedró, 2020). En esta línea, se han desarrollado varios marcos basados en las competencias clave de los docentes, algunos de los cuales son específicos de cada país, mientras que otros tienen un alcance más amplio, como el sugerido por la Comisión Europea (Caena, 2011; 2014), para nuestro continente o para Asia por parte del Departamento de Educación y Formación de Australia Continental (Department of Education and Training, 2004) o por Nurhadi y Lyau (2017). Independientemente de esta diversidad, existe un acuerdo general de que las competencias de los docentes deben desarrollarse a lo largo de toda la carrera docente (Bokdam et al., 2014; Caena, 2011; 2014). Es por ello que debe haber una alineación entre la formación inicial del profesorado, la carrera temprana y el desarrollo continuo a lo largo de

la vida (Darling-Hammond et al., 2002; Marcelo, 1995; Xiaoduan, 2001) y les permita desarrollar su profesión de manera eficiente (Conner y Sliwka, 2014; Darling-Hammond y Bransford, 2005).

La autoevaluación para el desarrollo competencial

En el marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida, no solo es importante identificar las competencias y la capacitación clave de los docentes para desarrollarlas, sino también que los propios docentes se corresponsabilicen de su desarrollo competencial. Para ello, parece importante que tomen consciencia de las competencias que deben desarrollar, así como también de cuál es su nivel actual. Para lograrlo se requiere de procesos continuos de reflexión constante (Álvarez, 2011) y se considera que la autoevaluación es una buena estrategia para tomar conciencia del nivel competencial (Kaiser et al., 2015).

Para Ross y Bruce (2005) la autoevaluación es una técnica poderosa para mejorar el rendimiento en tanto que influye en la concepción que se posee sobre lo que es excelencia docente, ayuda al docente a seleccionar metas de mejora y facilita la comunicación entre iguales. Se trata de una estrategia constructiva, mediada por las creencias de autoeficacia, para la mejora de la docencia y para el crecimiento profesional, siempre que se enmarque en procesos de aprendizaje entre iguales y que se base en la reflexión sobre la experiencia.

La autoevaluación del propio nivel de competencia se puede hacer con el apoyo de diferentes instrumentos y herramientas, como portafolios, rúbricas, diarios reflexivos... Sin embargo, el punto central de los procesos de autoevaluación es que tanto los maestros en formación como los que están en servicio establezcan algunas metas de aprendizaje, esto es, puedan planificar sus acciones para desarrollar estas competencias, así como evaluar y reflejar cómo estas acciones han contribuido al desarrollo de sus competencias (Quigley et al., 2018). Para este fin, los maestros necesitan saber su nivel de competencia inicial. Por esta razón, las herramientas de autoevaluación que obedezcan un marco global basado en competencias y que permitan clasificar los logros a lo largo de las diferentes etapas de la carrera de los docentes pueden ser útiles para apoyar este proceso.

Desde esta perspectiva, la autoevaluación competencial es un ejercicio pendiente. Se trata de una actividad para el aprendizaje y, al igual que sucede con los estudiantes, requiere de procesos de formación y experiencia previa para realizarse de forma rigurosa y aprovechar todos sus beneficios (Dominique et al., 2002). Disponer de marcos referenciales y/o estándares, así como de instrumentos puede ayudar a andamiar este proceso de reflexión.

Por ello, tras diseñar y validar un marco teórico global de las competencias clave del profesorado (Lluch et al., 2020), la presente contribución tiene un doble objetivo. Por una parte, se presentan los pasos seguidos para la construcción de instrumentos de evaluación competencial. Por otra parte, se aporta un primer avance de los resultados de la experiencia piloto de aplicación de dichos instrumentos en el contexto de una actividad formativa con profesorado de China.

Metodología

La presente contribución explica los pasos seguidos para el proceso de construcción y validación de las rúbricas asociadas a los diversos niveles competenciales, así como los cuestionarios de percepción competencial vinculados a cada uno de los grados de la escala establecida por la rúbrica, diseñados a partir del proyecto europeo “Building up Chinese Teachers Key Competences through a Global Competence-Based Framework” (ref. 586415-EPP-1-2017-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP). Estos son los siguientes:

0. Marco Global de las Competencias Clave de los Docentes (véase <https://tkcom.eu/gtkc-f/>)
1. Elaboración y validación por parte de expertos de las Rúbricas (véase <https://tkcom.eu/rubrics/>) según niveles de desarrollo competencial
2. Elaboración y validación por parte de expertos de las ATKC Tools (véase <https://tkcom.eu/atkc-tools/>), como cuestionarios de autoevaluación competencial
3. Redacción del feedback asociado a la puntuación conseguida
4. Aplicación piloto y obtención de resultados

Para ello, inicialmente se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura para identificar las competencias clave del profesorado (Lluç, et al., 2020), que finalizó con 9 competencias clave, 5 de las cuales fueron definidas como específicas de la profesión docente y 4 como transversales (véase Tabla 1). Una vez desarrollado y validado el marco teórico definitivo con estas competencias clave, el cual pretendía ser un referente global para todos los docentes (Lluç et al., 2020), se establecieron sus descriptores en el entorno del proyecto.

Tabla 1.

Ejemplo de la dimensión Gestión del aula, la competencia y descriptores asociados

Competencias específicas

Dimensión	Competencia	Descriptores
Gestión del aula	Capacidad de uso de una variedad de estrategias para organizar el aula y promover el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Relación de confianza con los estudiantes. • Gestión de dinámicas de grupo que impulse la implicación y la resolución de conflictos de forma constructiva. • Ajuste de la práctica docente al contexto del aula en función de las situaciones de aprendizaje para crear oportunidades de aprendizaje incidental y motivación intrínseca. • Organización espacial, temporal y social para promover el aprendizaje, la interacción y la comunicación. • Evaluación de las posibilidades de los sistemas didácticos y organizativos distintos del aula tradicional.

1. Elaboración de las rúbricas

En primer lugar, se elaboraron las rúbricas en función de las 9 competencias del Marco Global. Se establecieron 4 niveles de desarrollo siguiendo la propuesta inicial de Marcelo (1991) ampliada con las aportaciones de Bolívar (1998), los cuales siguen cuatro etapas: a) antes de la formación académica, b) durante los estudios formativos iniciales, c) las prácticas de enseñanza y d) los primeros años de docencia. A este período de inducción hay que sumar, considerando diversos ciclos profesionales, una última etapa que hemos consignado como veteranía. En consecuencia, se desarrolló una rúbrica de cuatro grados: en desarrollo -durante la formación inicial del profesorado-, elemental -al final de la formación del profesorado-, competente -carrera temprana- y experto -desarrollo en curso- (véase ejemplo en Tabla 2). Los elementos descriptivos de cada competencia se graduaron en cada rúbrica.

Tabla 2.

Ejemplo de 1 criterio de evaluación de la rúbrica de la Competencia de gestión del aula

Criterios de evaluación	Experto	Competente	Elemental	En desarrollo
Ajuste de la práctica docente al contexto del aula en función de las situaciones de aprendizaje para crear oportunidades de aprendizaje incidental y motivación intrínseca.	El profesor ajusta la práctica educativa al contexto del aula en función de las situaciones de aprendizaje, con el fin de crear oportunidades para el aprendizaje incidental y la motivación intrínseca.	El profesor ajusta la práctica educativa al contexto del aula. El profesor aprovecha algunas situaciones que emergen en el contexto del aula para crear oportunidades de aprendizaje.	El profesor sabe cómo aprovechar las clases para incrementar la motivación del alumnado y lo aplica.	El profesor sabe que la práctica educativa se ajusta al contexto o a las situaciones.

2. Elaboración de las ATKC Tools

El siguiente paso fue diseñar las herramientas de autoevaluación de las competencias clave del profesorado. Se crearon 9 cuestionarios de autopercepción competencial, uno asociado para cada competencia y rúbrica. Todos los cuestionarios cumplieron los mismos criterios: Se partió de los 4 niveles de la rúbrica, que fueron redactados de modo que constituyesen afirmaciones con las que las personas que respondan el cuestionario pueden concordar. Cada declaración incluyó cuatro posibles respuestas alineadas con los cuatro niveles de desarrollo establecidos en las rúbricas (véase Tabla 3). A cada respuesta posible se le asignó una calificación según el nivel de desarrollo que representaba (en desarrollo, elemental, competente y experto). Se redactó una retroalimentación general para ayudar a los encuestados a saber qué nivel de competencia tienen, según la nota obtenida, y qué podrían hacer para pasar al siguiente nivel.

Tabla 3.

Ejemplo de 1 pregunta vinculada a la Competencia de gestión del aula y su asociación con los niveles

Competencia de gestión del aula	
Pregunta 1. En relación con el ajuste de la práctica docente al contexto del aula en función de las situaciones de aprendizaje para crear oportunidades de aprendizaje incidental y motivación intrínseca, considero que mi percepción actual es:	
Respuestas	Nivel de la rúbrica

Competencia de gestión del aula

Pregunta 1. En relación con el ajuste de la práctica docente al contexto del aula en función de las situaciones de aprendizaje para crear oportunidades de aprendizaje incidental y motivación intrínseca, considero que mi percepción actual es:

Las situaciones de aprendizaje me permiten crear oportunidades para el aprendizaje incidental y la motivación intrínseca de forma sistemática.	Experto
--	---------

Ajusto la práctica educativa a la situación, aprovechando situaciones que emergen en el contexto del aula para crear propuestas de aprendizaje.	Competente
---	------------

Soy capaz de ajustar la práctica educativa planificada al contexto del aula donde la desempeño.	Elemental
---	-----------

Soy consciente de que la práctica educativa debe de ajustarse al contexto de los alumnos con los que se lleva a cabo.	En desarrollo
---	---------------

3. Redacción del feedback asociado a la puntuación conseguida

Cada una de las 9 herramientas de autoevaluación de las competencias clave del profesorado se componía de diferentes preguntas, las cuales tenían cuatro opciones de respuesta (nivel experto – con una puntuación de un valor de 100%; competente – 75%; elemental – 50%; y en desarrollo – 25%) y se presentaban de manera aleatoria a los participantes. Además, en cada herramienta de autoevaluación va asociado un feedback en función de la puntuación media conseguida, para ayudar a los encuestados a saber qué nivel de competencia tienen y también se indicaba qué pueden hacer para pasar al siguiente nivel. A modo de ilustración, se presenta un ejemplo de feedback para la competencia de gestión del aula con menos de 26% como puntuación media:

¡Gracias por sus respuestas! A partir de las mismas se desprende que se encuentra usted en un nivel inicial, que corresponde a la etiqueta “En desarrollo” de las rúbricas de progresión competencial. Este nivel es el que deberían presentar los estudiantes al inicio de su etapa de formación inicial, en el momento en que sus competencias aún deben fortalecerse. Si ese es su caso, toda la experiencia de formación inicial y continuada contribuirá a hacerle más competente. Si ese no es su caso, probablemente puede esforzarse en alcanzar un nivel superior. Para ello fíjese en el siguiente nivel de la rúbrica (elemental) para guiar su aprendizaje hacia el próximo estadio e intente pensar qué acciones concretas podría realizar para cumplir con sus indicadores. Para empezar, conocer la importancia de establecer relaciones de confianza, de contextualizar la práctica o de gestionar el aula incorporando innovaciones pertenecientes a diversas visiones o modelos escolares constituyen un excelente punto de partida. Se trata de dar un paso hacia su puesta en práctica.

4. Aplicación piloto

Estas herramientas se aplicaron de manera online para su validación en la formación de formadores de profesores, realizada dentro de un programa formativo en línea. Consistía en

una formación de formadores de formadores en China desarrollada en el marco del proyecto europeo referenciado con anterioridad. La necesidad de desarrollar un proyecto que cree un Marco Global de las Competencias Clave del profesorado en China es mayor que en otros contextos, pues el sistema educativo del país se caracteriza por la especialización de los maestros en áreas de conocimiento específicas de manera tradicional y, consecuentemente, una enseñanza en las aulas de primaria donde predomina la transmisión de conocimientos. Esta enseñanza se estructura por asignaturas, por lo que el conocimiento del contenido de una disciplina o especialidad adopta más relevancia que el hecho de ayudar a los alumnos a desarrollar las competencias básicas para vivir y adaptarse a los constantes cambios económicos, ambientales y sociales del siglo XXI (OECD, 2018).

Por ello la intervención se realizó con profesorado de tres instituciones universitarias de China. La modalidad formativa diseñada fue híbrida y el programa, desarrollado en 2018-2019, constó de 10 módulos en línea y 3 presenciales sobre la formación basada en competencias y las diversas competencias docentes a promover, tanto en primera persona para los formadores de formadores como para los maestros de primaria a los que dichos formadores enseñan.

Estas herramientas se utilizaron como prueba previa y posterior, es decir, a modo de pre- y post-test, de la parte online de la formación, la cual tuvo una duración desde el 1 de junio de 2018 hasta el 13 de julio de 2018 y donde participaron 191 profesores de China. La validación fue tanto cuantitativa como cualitativa.

Resultados

1. Validación de los instrumentos por parte de expertos

Un primer objetivo del presente trabajo era presentar los pasos seguidos para la construcción de rúbricas, así como los cuestionarios de percepción competencial, los cuales han sido detallados en la parte metodológica de esta contribución. No obstante, un paso previo a la elaboración definitiva de las rúbricas y de las ATKC Tools consistió en proceder a la validación por parte de 9 expertos externos (4 mujeres y 5 hombres de la Universidad de Barcelona) que fueron seleccionados en base a los criterios de experiencia y de accesibilidad.

Para esta validación se creó un formulario ad hoc que contenía las siguientes cuestiones: 1. *¿Se describe el nivel deseado de desarrollo para cada etapa profesional?*, 2. *¿Hay una progresión clara entre los diferentes niveles profesionales? (permiten distinguir diferentes etapas)*, 3. *¿Son los descriptores observables, evidentes y describen lo que se espera para cada nivel?*, 4. *¿Estás de acuerdo con la asociación entre los niveles de la rúbrica y las etapas de desarrollo docente? y* 5. *¿Consideras que se debería añadir o eliminar algún criterio y/o descriptor?*, con “Sí”, “Parcialmente” o “No” como respuestas. También se ofreció un campo abierto de Observaciones y comentarios.

Una vez fueron validadas por los expertos acerca de su adecuación para describir los niveles asociados para cada estadio de desarrollo profesional, en primer lugar, las rúbricas fueron ajustadas en consecuencia, reformulando algunos descriptores y revisando, en algunos casos, las diferencias entre los niveles básico y en desarrollo, para llegar a una versión definitiva de estos instrumentos, que fueron traducidos al español, inglés y chino. En segundo lugar, las ATKC Tools fueron validadas en términos de inteligibilidad, pertinencia y relevancia. La redacción de algunas declaraciones y elementos se modificó en consecuencia antes de su aplicación piloto.

Con relación a los datos cuantitativos recolectados de las ATKC Tools, estos permitieron analizar la consistencia de las herramientas. Se analizó si los datos seguían una distribución normal, pero, al no hacerlo, se decidió la necesidad de realizar análisis no paramétricos. Dado que se trataba de variables categóricas -porque la escala era nominal- se hizo una correlación de Spearman. Sin embargo, los gráficos de dispersión mostraron que no existía una relación lineal entre los diferentes ítems. Por lo tanto, los valores de las correlaciones no se pudieron considerar. Con todo ello, sería relevante que en el futuro se pudiera complementar con un análisis riguroso de los datos y seguir investigando con un incremento del tamaño muestral, con una revisión de los ítems utilizados, así como con una nueva aplicación de las herramientas.

2. Primer avance de los resultados de la aplicación piloto

La presente contribución también pretendía aportar un primer avance de los resultados de la aplicación piloto de las herramientas de autoevaluación para recoger la percepción de los participantes (tanto *pre-service teachers* como *in-service teachers*) respecto a las 9 competencias clave del profesorado. Estos se detallan a continuación (véase Tabla 4). Estas herramientas se aplicaron a partir de los formularios de Google Forms, en la parte online de la formación de formadores de profesores, en la que se obtuvo un total de 132 respuestas (lo que representa un 69,11% de los participantes).

Tabla 4.

Puntuaciones medias de las 9 competencias clave del profesorado de la aplicación piloto de las herramientas de autoevaluación

Competencias específicas			
Dimensión	Media pre-test	Media post-test	Diferencia
1. Planificación	7,126	8,335	1,209
2. Gestión del aula	7,125	8,076	0,951
3. Evaluación	6,910	8,180	1,270
4. Inclusión	7,138	7,910	0,772
5. Acción comunitaria	7,098	8,750	1,652
Competencias transversales			
Dimensión	Media pre-test	Media post-test	Diferencia
6. Autorreflexión y Desarrollo profesional	7,660	8,640	0,980
7. Tecnologías de la información y la comunicación	6,530	7,770	1,240
8. Comunicación	6,700	6,980	0,280
9. Compromiso ético	8,230	8,600	0,370

Tal y como se muestra, las competencias de Compromiso ético ($\bar{X}=8,230$) y Autorreflexión y Desarrollo profesional ($\bar{X}=7,660$) son aquellas que los participantes percibían que ya tenían más desarrolladas inicialmente. Mientras que aquellas con menor percepción competencial son: Tecnologías de la información y la comunicación ($\bar{X}=6,530$), Comunicación ($\bar{X}=6,700$) y Evaluación ($\bar{X}=6,910$).

Una vez llevada a cabo la parte online de la formación *blended learning*, consideraron que la competencia Acción comunitaria ($\bar{X}=8,750$), seguida de las dos competencias mencionadas inicialmente con mayor percepción, Autorreflexión y Desarrollo profesional ($\bar{X}=8,640$) y Compromiso ético ($\bar{X}=8,600$), eran las más desarrolladas. Por otro lado, las competencias de Comunicación ($\bar{X}=6,980$), Tecnologías de la información y la comunicación ($\bar{X}=7,770$) e Inclusión ($\bar{X}=7,910$) fueron indicadas como las menos desarrolladas.

En cuanto a la diferencia de las medias entre el pre-test y post-test, en general, los participantes perciben que su nivel competencial mejoró después de la formación. En particular, la competencia con mayor diferencia fue Acción comunitaria (1,652), seguida de la competencia de Evaluación (1,270) y Tecnologías de la información y la comunicación (1,240). Y la competencia con menor diferencia fue Comunicación (0,280) y Compromiso ético (0,370). Sin embargo, estos resultados deben interpretarse con precaución debido a la influencia de la prueba previa, así como al periodo de corto duración de la formación online.

Discusión y conclusiones

El enfoque del aprendizaje basado en competencias aporta diferentes retos, uno de los cuales es la necesidad de una constante coordinación entre las diferentes instancias de formación, para garantizar la continuidad, consistencia y coherencia entre la secuencia de la formación docente inicial, temprana y de desarrollo continuo. En esta línea, surge la necesidad de la responsabilidad de las facultades de educación, como referentes en la creación de conocimiento -científico, pedagógico y didáctico-; no solamente para la certificación y validación de las competencias, sino también para el desarrollo competencial durante la formación inicial universitaria, en el momento de incorporarse al mundo laboral y como formación permanente a lo largo de su carrera docente (Civís, et al., 2017; Egido, 2017).

Siguiendo el Council of the European Union (2014), partir de un marco de competencias global permite que la formación inicial ayude a los docentes a ser excelentes en su práctica, al tiempo que los motive a reforzarlas y actualizarlas a lo largo de su carrera profesional. No obstante, se requiere que los planes de estudios se diseñen con coordinación consistente entre diferentes asignaturas y cursos de una misma titulación: coherencia entre la secuencia y el desarrollo continuo de la formación docente. En efecto, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) opta por dirigir la actividad docente hacia el desarrollo de capacidades, habilidades, actitudes y valores que posibiliten la formación competencial, donde adaptarse a los cambios sociales, económicos y tecnológicos, y transformar nuestra realidad.

En el campo del aprendizaje permanente, es necesario disponer de procesos y herramientas que permitan a los docentes tener control sobre el desarrollo de sus competencias, buscando un equilibrio entre calidad, capacitación y desarrollo profesional. De ahí la responsabilidad de las diversas instancias de formación docente, contribuyendo así a la mejora de la calidad educativa (Hanushek, 2011).

La preocupación por cómo debe ser y actuar el profesorado, y cuáles deben ser sus competencias profesionales, han sido y son temas de investigación, recuerda Álvarez (2011). Además, se considera que el desarrollo competencial se lleva a cabo a lo largo de toda la

carrera profesional (Bokdam, et al., 2014; Caena, 2011; 2014) y a lo largo de la vida. Referenciando a Ramírez y Marim (2016):

“De acuerdo con Tardif (2000), la formación del profesorado se inicia antes de la universidad, se cristaliza en la formación universitaria o equivalente, es validado y perfeccionado en la entrada en las aulas y continúa durante una parte sustancial de la vida laboral. Por lo tanto, la formación del profesorado es un proceso que comienza antes de la formación inicial y se extiende a lo largo de toda su carrera” (p. 26).

Además, se hace imprescindible la coordinación entre la formación inicial y permanente (Conner y Sliwka, 2014; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Darling-Hammond, et al., 2002; Marcelo, 1995; Xiaoduan, 2001). Siguiendo a Manso y Ramírez (2011), los países asiáticos dan relevancia al docente, su desarrollo profesional y su trabajo en el centro escolar; motivo por el que persiguen favorecer el sucesivo desarrollo de políticas que consigan seleccionar y retener a los mejores docentes. En este mismo trabajo, se aporta que:

“En el caso de los territorios estudiados de China en los últimos años, se ha desarrollado un sistema global de promoción e incentivos. La carrera profesional del docente es evaluada de forma externa al centro en varios niveles simultáneamente: local, provincial y nacional. Pero el elemento más innovador de este sistema, ya que esta misma práctica está extendida cada vez en un mayor número de países, reside en que no se valora exclusivamente la experiencia profesional, sino que los méritos se basan también en el grado de adquisición de competencias docentes en el periodo de evaluación de su función profesional (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010)” (Manso y Ramírez, 2011, p. 76).

En la presente contribución se ha indicado que, en el ámbito del aprendizaje permanente, es necesario desarrollar procesos y herramientas que permitan a los docentes tener un control sobre el desarrollo de sus competencias. De ahí la relevancia de las herramientas de autoevaluación presentadas, para ayudarlos a identificar su propio nivel de desarrollo de competencias clave, en comparación con los niveles establecidos en las rúbricas, así como orientarles para pasar a niveles superiores. Los cuestionarios creados permiten ubicar al docente en un nivel competencial y ofrecen feedback para superarlo.

Sin embargo, existen ciertas limitaciones que, sin comprometer la validez de las herramientas creadas, aconsejan ulteriores análisis. Por una parte, el hecho de contemplar etapas demasiado amplias en los diferentes estadios de las rúbricas (de un período inicial de sus estudios a un nivel considerado elemental, al finalizarlos) aconseja que la administración de los cuestionarios se realice en períodos muy separados en el tiempo. Además, se considera que los cambios entre niveles competenciales se dan a largo plazo, puesto que implican formación y experiencia. En cambio, la intervención -formación *blended learning*- es de corta duración y raramente pudiera dar lugar a cambios en los niveles de desarrollo competencial.

Asimismo, se considera que hay una falta de alfabetización y puntaje alto en los pre-test independientemente de sus capacidades. El trabajo de Knight et al. (2019) reporta también estas dificultades. De ahí la relevancia de cuanta más formación, más se ajustará el puntaje.

Por todo ello será importante considerar la evaluación diferida, y tener en cuenta qué ha contribuido a que los participantes sean más conscientes de su desarrollo competencial, y también sobre si ese nivel es correcto. Se debería estudiar cómo mejorar las ATKC Tools presentadas en esta contribución y cómo se podría atraer a los participantes al trabajo de aquellas competencias que han sido percibidas como menos desarrolladas.

Según Perrenoud (2004), la formación del profesorado debe preparar al alumno para reflexionar sobre su práctica, crear modelos y ejercer sus poderes de observación, análisis,

metacognición y metacomunicación, por lo que se requiere de un cierto tiempo, disponibilidad del alumno y de un ambiente para este desarrollo. En consecuencia, las personas deben ser conscientes de dónde se encuentran en términos del nivel competencial. Las mencionadas ATKC Tools son instrumentos que tienen la intención de ofrecer esta conciencia para ayudar a los maestros a identificar su propio nivel en comparación con los establecidos los niveles en las rúbricas, así como a orientar los maestros a pasar al siguiente nivel.

En esta contribución se ha presentado el proceso seguido para la elaboración y validación de las rúbricas, así como las herramientas de autoevaluación para contribuir al desarrollo de la capacidad evaluativa y la adquisición de mayor autonomía y conciencia del nivel competencial individual; además de aportar un primer avance de los resultados de la aplicación piloto.

Un posible siguiente paso debería ser el diseño de experiencias de enseñanza-aprendizaje universitarias bajo un enfoque basado en competencias, las cuales deberían estar alineadas con el marco teórico global, los planes de estudios y los planes docentes. En este sentido, es de suma importancia recalcar la necesidad de la triangulación entre la planificación, el diseño y la evaluación de la actividad docente, en coherencia con la metodología de enseñanza-aprendizaje, los contenidos y objetivos de aprendizaje, las competencias clave y competencias específicas, la evaluación, entre otros elementos.

El foco de esta contribución es el diseño y validación de algunas rúbricas e instrumentos o herramientas de autoevaluación asociados a las competencias clave del profesorado. Esta validación es extremadamente importante por varias razones. Por un lado, el proceso de validación permite asegurar que estas herramientas son consistentes y, por tanto, valorar lo que pretenden medir: el nivel de competencias clave del profesorado, de manera más precisa, práctica, objetiva, coherente y cohesionada posible. Por otro lado, la validación aporta evidencias para afirmar que estas herramientas evalúan todos los elementos descriptivos asociados a cada competencia y que existe coherencia entre estas dimensiones. En definitiva, el detallado proceso de validación permite construir un sentido compartido de la competencia, atendiendo las diferencias y aproximaciones culturales.

En conclusión, este aporte es una instancia de cómo diseñar algunas rúbricas y herramientas de autoevaluación que se enmarcan en un marco pedagógico y su validación. La detallada descripción del proceso seguido permite su uso en futuras investigaciones o estudios.

Referencias

- Álvarez, M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 99-107. <http://doi.org/10.15359/ree.15-1.7>
- Bokdam, J., Van Den Ende, I. y Broek, S. (2014). *Teaching Teachers: Primary Teacher Training in Europe - State of affairs and outlook*. European Parliament's Committee on Education and Culture.
- Bolívar, A. (1998). Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de secundaria: desarrollo e itinerarios de formación. En J. Cerdán y M. Grañeras (Ed.) (1998): *Investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997* (163-191). Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. Brussels.
- Caena, F. (2011). *Teachers' Core Competences: Requirements and Development*. Brussels.

- Civís, M., Fontanet, A., Díaz, J., López, S. y Prats, M. A. (2017). *Les competències necessàries per al mestre d'avui i la innovació en els centres docents*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. http://www.aqu.cat/doc/doc_18689798_1.pdf
- Conner, L. y Sliwka, A. (2014). Implications of Research on Effective Learning Environments for Initial Teacher Education. *European Journal of Education*, 49(2), 165-177. <https://doi.org/10.1111/ejed.12081>
- Council of the European Union (2014). *Conclusions of effective teacher education*. Education, youth, culture and sport. Council meeting, Brussels, 20 May 2014. https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142690.pdf
- Darling-Hammond, L., Chung, R., y Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53, 286–302.
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: what students should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. y Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Department of Education and Training (2004). *Competency Framework for Teachers*. Government of Western Australia. http://det.wa.edu.au/policies/detcms/cms-service/download/asset/?asset_id=15310715
- Dominique, M. A., Sluijsmans, S., Brand-Gruwel, J., & van Merriënboer, J.G. (2002). Peer Assessment Training in Teacher Education: Effects on performance and perceptions, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 443-454. <https://doi.org/10.1080/0260293022000009311>
- Egido, I. (2017). *El acceso y la formación del personal docente en Europa*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. http://www.aqu.cat/doc/doc_49673142_1.pdf
- Hanushek, E. (2011). The Economic Value of Higher Teacher Quality. *Economics of Education Review*, 30, 466-479. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.12.006>
- Kaiser, G., Busse, A., y Hoth, J. (2015). About the Complexities of Video-Based Assessments: Theoretical and Methodological Approaches to Overcoming Shortcomings of Research on Teachers' Competence. *International Journal of Science and Mathematics Education* 13, 369–387. <https://doi.org/10.1007/s10763-015-9616-7>
- Knight, S., Leigh, A., Davila, Y.C., Martin, L.J. y Krix, D.W. (2019). Calibrating Assessment Literacy Through Benchmarking Tasks. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1121-1132. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1570483>
- Lluch, L., Cano, E. y Pacheco, L. (2020). Competencias Clave del Profesorado: diseño y validación del marco global competencial de los docentes. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació - REIRE*, 13(2), 1-16.
- Manso, J. y Ramírez, E. (2011). Formación inicial del profesorado en Asia: atraer y retener a los mejores docentes. *Foro de Educación*, 13, 71-89.
- Marcelo, C. (1995). *Desarrollo Profesional e Iniciación a la Enseñanza*. PPU.
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de los profesores principiantes*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y

Ciencias.

- Nurhadi, D. y Lyau, N. (2017). A Conceptual Framework for the Development of Twenty-First Century Vocational Teachers' Professional Competencies. *International Forum of Teaching and Studies*, 12(2), 8-20.
- OECD (2018). *The Future of Education and Skills*. Education 2030. <https://www.oecd.org/education/2030/>
- Pedró, F. (2020). ¿Ofrecen las universidades una formación inicial docente suficientemente profesionalizadora? *Educación Superior y Sociedad*, 32(1), 60-88.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Quigley, A., Muijs, D. y Stringer, E. (2018). *Metacognition and self-regulated learning*. Education Endowment Foundation. https://dera.ioe.ac.uk/31617/1/EEF_Metacognition_and_self-regulated_learning.pdf
- Ramírez, E. y Marim, V. (2016). Formación inicial de los docentes: estudio comparado de los sistemas educativos en Brasil y China. *Journal of supranational policies of education*, 5, 22-43. <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Ross, J. y Bruce, C. (2005). Teacher Self-Assessment: A Mechanism for Facilitating Professional Growth. AERA Meeting. <https://legacy.oise.utoronto.ca/research/field-centres/ross/Ross-Bruce%20AERA%2005.pdf>
- Villa, A. (2020). Competence-based learning: development and implementation in the university field. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>
- Xiaoduan, C. (2001). Teacher Education and Teacher Training in China. *Perspectives In Learning*, 2(1), 56-59.